

# **“Pacing” e educação a distância**

## **Introdução**

Para iniciar esta abordagem, convém definir o que é “pacing”. O termo inglês significa, nesta acepção e em português, ritmo ou andamento. Convém também referir, seguindo Shale (1987), que podemos fazer a leitura em dois sentidos: do ponto de vista do estudante de Educação a Distância (EaD) e do ponto de vista institucional, seja da instituição propriamente dita, seja da coordenação de um curso ou do instrutor particular de uma dada disciplina.

Do ponto de vista do estudante, “pacing” é o ritmo auto-imposto e auto-regulado com que se dá a progressão real no estudo, seja da disciplina, seja do curso. Do ponto de vista institucional, qualquer que seja o actor, será mais adequado falar de métodos de “pacing” (Shale, 1987), ou seja, de formas de impor externamente ao estudante o cumprimento de certos requisitos temporais, nomeadamente, com o calendário escolar definido pela instituição, que restringe o tempo total disponível, ou com a prosecução de determinados objectivos, do curso ou da disciplina, que têm que ser atingidos numa dada altura, sem os quais não se cumpre o programa pré-estabelecido, com todas as consequências que isso pode acarretar.

Não é difícil perceber que as duas posições são, à partida, antagónicas, havendo uma permanente tensão entre elas que se pode revelar como prejudicial ou como benéfica aos interesses comuns das partes.

## **O ponto de vista do estudante**

Numa perspectiva histórica, a questão foi uma não questão nos tempos em que a EaD funcionava por correspondência. O tempo necessário ao estudo não era relevante, podendo o estudante auto-regular-se da maneira que lhe era mais conveniente, o que até era facilitado pelo tempo de espera entre qualquer comunicação com o instrutor. À partida na posse dos materiais de estudo necessários, a auto-regulação incluía a profundidade com que o estudante podia abordar qualquer assunto (assim tivesse acesso aos meios para o

fazer), ou para dedicar tempo extra a qualquer aspecto em que tivesse mais dificuldade. Os tempos também eram outros e a noção de tempo ainda era relativamente flexível.

Os problemas começam, para o estudante, quando aparecem as tecnologias síncronas, inicialmente rádio e televisão, que, ao exigirem uma programação precisa, passaram a implicar um ritmo determinado nas sessões, com a possibilidade de interferência com a vida particular do estudante, seja ela familiar, seja profissional. Esta situação tinha o potencial de causar dificuldades ao estudante, uma vez que podia atrasar-se ou falhar as audições e visionamentos necessários para a sua progressão académica.

A tecnologia veio, depois, facilitar estes aspectos, já que o aparecimento das gravações áudio e vídeo, em diferentes suportes, atenuaram aquelas dificuldades. No entanto, ficou claro que qualquer tecnologia síncrona levantaria dificuldades potenciais ao estudante.

Outro aspecto refere-se a situações de ensino misto, em que uma mesma instituição de ensino tinha alunos presenciais e a distância, em que não era fácil gerir o cumprimento do calendário escolar. Este é um exemplo típico da Austrália que, devido às suas condições geográficas, apostou nesta modalidade. Pode ver-se em McDonald *et al.* (1981) que foi necessário propor a extensão do trabalho semestral do estudante a distância para dois semestres para resolver os problemas que surgiram.

A introdução do computador e, depois, o aparecimento da Internet tiveram também consequências na questão do ritmo de estudo, já que facilitaram certos aspectos, como o acesso aos meios de estudo e uma comunicação muito facilitada com os outros estudantes e os professores. Permitiram, com essa comunicação fácil, um seguimento mais próximo das dificuldades e dúvidas que podem surgir durante o percurso académico a distância, mas também permitiram uma desagregação das actividades lectivas mais fina e uma imposição mais efectiva de um ritmo externo para que todos os estudantes atinjam certos objectivos ao mesmo tempo, o que pode revelar-se contraproducente. Nesta linha, pode citar-se Marsden (1996).

Há um outro aspecto também importante, que é abordado num artigo recente por Romero e Barberà (2011), que é a qualidade do tempo disponível ao estudante a distância em termos de produção efectiva, seja ela de leitura profunda de textos, ou de elaboração de trabalhos demonstrativos de domínio sobre a matéria de estudo. Nem todo o tempo é igual, já que o rendimento de um estudante ao fim de um dia de trabalho é muito variável, assim

como pode haver variações temporais importantes em função de exigências profissionais também variáveis no seu trabalho.

### **O ponto de vista institucional**

As instituições dedicadas a EaD têm sofrido, ao longo dos tempos, adaptações sucessivas a novas formas de executar a sua missão. Grande parte das mudanças relacionam-se com as alterações tecnológicas, brevemente referidas atrás, que vão estando sucessivamente disponíveis para esse fim. Há, implicado na sua missão institucional, uma pesquisa contínua sobre as maneiras mais adequadas de as pôr em prática.

Se para algumas instituições puramente “online”, como a Universidade de Athabasca, é um princípio fundador permitirem ao estudante a escolha do seu próprio ritmo, com consequências para o funcionamento da instituição, que tem que se adaptar com serviços de apoio específicos (Anderson *et al.*, 2005), esse caminho não é o escolhido pela maioria das outras instituições, sejam “online” ou em regime misto. Assim, o ano escolar determina o intervalo de tempo disponível para o decurso dos estudos e, por consequência, implica o cumprimento de programas de disciplinas

A resposta institucional será sempre uma imposição ao estudante de métodos de “pacing”, já que isso facilita a gestão corrente, mas que tem como consequência tratar os estudantes como um grupo homogêneo, sem consideração pelas diferenças individuais (Marsden, 1996). Isso pode ser interpretado como uma forma de estas instituições se constituírem como substitutas das instituições clássicas, promovendo (ou demonstrando) um nível de exigência que se destine a salvaguardar a instituição e os seus docentes, tratando os interesses dos estudantes como um problema menor (Holmberg, 1995). Mas existem também sinais de que há consciência dessas dificuldades e de que se procura activamente limitar os seus efeitos (ver, por exemplo, Paulsen, 1998)

É necessário notar que as tecnologias de comunicação disponíveis hoje em dia atenuam substancialmente o efeito de isolamento dos estudantes, permitindo-lhes facilmente trabalhar em grupo e aprenderem uns com os outros (Thorpe, 1998), o que favorece o sucesso académico. Também de notar que o “pacing” pode constituir uma forma de aumentar o rendimento, ao impedir que os estudantes não sejam exigentes consigo

próprios (Collis, 1998; Wiley e Hilton, 2009), mas que é também necessário para coordenar os diferentes elementos quando trabalham em grupo.

Mas existe, de facto, a dificuldade em equilibrar os interesses antagónicos atrás referidos, que são por isso objecto de muitos estudos (ver, por exemplo, Collis, 1998; Anderson, 2003; Dieumegard *et al.*, 2006).

## **Conclusões**

Por um lado, pretende-se com este tipo de ensino permitir a estudantes não convencionais o acesso ao ensino. A qualidade de não convencional pode dever-se às mais variadas razões: por estarem empregados, por estarem fora da faixa etária tradicional, por terem intenção de adquirir formação acessória, etc. Por outro lado, as instituições devem gerir os seus recursos, administrativos, económicos e de recursos humanos, de uma forma racional.

Os grupos de estudantes que pretendam aceder a este tipo de ensino dificilmente se poderão considerar grupos homogéneos, mas existe uma pressão institucional para os tratar como tal (Marsden, 1996). Um dos pontos em que se pode verificar essa pressão é precisamente no “pacing”. Num grupo pouco homogéneo, isto gerará imediatamente tensões: para alguns estudantes, o ritmo pode ser considerado lento; para outros, rápido de mais. Isto é especialmente evidente nos trabalhos de grupo assíncronos, em que é necessário esperar pelas contribuições de todos para terminar. A pressão dos pares tem limites, porque os alunos que esperam sabem que circunstâncias fortuitas podem causar a inversão dos papéis. Isto gera ineficiência e desilusão.

Não é fácil aos instrutores gerir estas situações, porque têm que equilibrar o nível de intervenção activa com o respeito pela autonomia dos estudantes. Devem permanecer atentos e sempre disponíveis, algo que é muito facilitado pelas tecnologias de comunicação hoje disponíveis. Um “pacing” relativamente exigente tem que ser gerido com muita proximidade, para evitar “perder” alunos. Só assim se poderão tirar vantagens reais das tecnologias à disposição (Thorpe, 1998; Kirkwood, 1998).

Como em tudo, é necessária muita reflexão. Não há sistemas perfeitos, pelo que cada escolha feita terá consequências que será necessário estudar e, eventualmente, corrigir.

Essa é a perspectiva que Shale (1987) deixa a todos os participantes na EaD. O mais importante não é a escolha feita relativamente ao método de “pacing”, mas o assumir a responsabilidade pela mesma e proceder em conformidade. E, naturalmente, ter como clara a missão da instituição que se representa (ou frequenta).

## **Referências**

- Anderson, T, D Annand E N Wark (2005). The Search for Learning Community in Learner Paced Distance Education: or, ‘Having Your Cake and Eating it, too!’ **Australasian Journal of Educational Technology** **21 (2)**: 222-241.
- Anderson, T (2003). Getting the Mix Right Again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. **The International Review of Research in Open and Distance Learning** **4 (2)**: (sem paginação: artigo 4.2.13)
- Collis, B (1998). New Didactics for University Instruction: why and how? **Computers & Education** **31 (4)**: 373-393.
- Dieumegard, G, PClouaire e SLeblanc (2006). L’organisation de l’activité d’étude en e-formation. La difficile synchronisation des acteurs. **Distances & Savoirs**, **4 (2)**: 201-222.
- Holmberg, B (1995). The Evolution of the Character and Practice of Distance Education. **Open Learning** **10 (2)**: 47-53.
- Kirkwood, A (1998). New media mania: Can information and communication technologies enhance the quality of open and distance learning? **Distance Education**, **19 (2)**: 228-241
- Marsden, R (1996). Time, Space and Distance Education. **Distance Education** **17 (2)**: 222-246.
- McDonald, R, DSanson e MWhite (1981). Flexible Pacing of External Study. **Distance Education** **2 (2)**: 189-198.
- Paulsen, MF (1998). Online Education: Pedagogical, Administrative, and Tecnhological Opportunities and Limitations. Apresentação em IV Congresso RIBIE’98, Brasília. (disponível em: [http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/003\\_Morten.PDF](http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/003_Morten.PDF); consultado em 17/07/2011)

- Romero, M e E Barberà (2011). Quality of E-Learners' Time and Learning Performance Beyond Quantitative Time-on-Task. **The International Review of Research in Open and Distance Learning 12 (5):** 122-135.
- Shale, DG (1987). Pacing in Distance Education: Something for Everyone? **The American Journal of Distance Education 1 (2):** 21-33.
- Thorpe, M (1998). Assessment and 'Third Generation' Distance Education. **Distance Education 19( 2):** 265-286.
- Wiley, D e JHilton III (2009). Openness, Dynamic Specialization, and the Disaggregated Future of Higher Education. **The International Review of Research in Open and Distance Learning 10 (5):** 1-16.